

Introducción

Un reflejo de la experiencia de formación
docente continua

Susana Arndt, directora de Nivel Inicial del colegio Northlands,
sede Nordelta.

EL INICIO DEL CAMINO

En 2009 comenzamos a indagar sobre el concepto de *metacognición* y su aplicación en el aula. El mayor desafío, para nosotros, era aplicarlo en el Nivel Inicial y nos preguntábamos si era posible hacerlo metacognitivamente con niños tan pequeños. Para nosotros era una incógnita, en especial, si pensábamos en nuestros alumnos de las salas de 2 y 3 años.

Los primeros en indagar y capacitarnos sobre el estado del arte en el desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas, y su importancia en la formación de los estudiantes, fuimos los miembros del equipo directivo de la escuela, de los diferentes niveles y sedes. Después de esta instancia coincidimos en que introducir cambios en la práctica de la enseñanza requiere de

la capacitación de los docentes. Para el Nivel Inicial, lo primero que teníamos que tener en cuenta era el tipo de formación que implementaríamos.

En principio, decidimos organizar las diferentes instancias de formación en servicio, en las que los docentes tuvieran la oportunidad de revisar conceptos teóricos sobre metacognición. Nos dedicamos a investigar sobre los autores que han escrito acerca de las habilidades cognitivas y cómo hacer visible nuestro proceso de pensamiento. Así fue como comenzamos a leer a autores como John Flavell, Ann Brown y Carles Monereo, y realizamos encuentros de formación en reuniones coordinadas por especialistas de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés.

Algunos de nosotros también asistimos a conferencias de especialistas, como las de David Perkins¹ y Howard Gardner², ambos de la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard, con los que indagamos cómo hacer visible el pensamiento de los alumnos. Además tuvimos la oportunidad de escuchar a Grant Wiggins³ y a la Dra. Michelle de Bellis, colega del Dr. Art Costa⁴, los dos últimos, especialistas que se dedican a los hábitos de la mente.

Estos cursos nos sirvieron para introducirnos teóricamente en el tema de la *metacognición*. Sin embargo, sabíamos que eso no alcanzaba para producir cambios en la práctica docente cotidiana.

1 El profesor Perkins fue codirector del Proyecto Cero, de la Escuela de Educación de Harvard, desde 1972 hasta 2000, e investigó sobre cómo hacer visible el pensamiento de los alumnos.

2 El Dr. Gardner también trabaja en el Proyecto Cero, del que fue codirector junto con el profesor Perkins. El Dr. Gardner es el padre de la investigación sobre inteligencias múltiples. En uno de sus últimos libros, *Five minds for the future*, detalla el tipo de mentes que se deberían educar para el futuro.

3 En 2009, durante su conferencia en ASCD (Association for supervision and curriculum development), en Houston, el profesor Grant Wiggins habló de evaluación y específicamente del término *retroalimentación (feedback)* como un elemento indispensable para producir una evaluación para el aprendizaje, en contraposición a una evaluación del aprendizaje.

4 El Dr. Costa, del Art Costa Centre for Thinking, sostiene que hay dieciséis hábitos de la mente que se deben trabajar, como la persistencia, la escucha comprensiva, pensar sobre el pensamiento (metacognición), preguntar y plantear problemas; pensar y comunicar con claridad y precisión creando, imaginando e innovando; tomar riesgos controlados, pensar interdependientemente, manejar la impulsividad, pensar flexiblemente buscando la precisión, aplicar conocimientos previos a situaciones nuevas, recolectar información por medio de los sentidos, responder con admiración y asombro, encontrar el humor en las diferentes situaciones, estar abierto al aprendizaje continuo. (Traducción personal). En el capítulo 5 se hará referencia al trabajo con estas habilidades de pensamiento.

Pitman (2012: 143) sugiere: “Un curso no cambia la vida de ningún docente ni produce la transformación inmediata de las prácticas escolares”. Estamos de acuerdo con esta cita en que indagar y estudiar solamente la teoría no alcanza ya que “la buena teoría nunca es elaborada al margen o con independencia de la práctica” (Pitman, 2012: 146). Por ello nos parecía fundamental llevar a cabo una capacitación que incluyera la práctica en las aulas.

DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

En 2010 decidimos encarar un estilo de formación que se basara, justamente, en el análisis de las prácticas tanto propias como ajenas, y este análisis constituye la formación en sí misma.

A partir de este enfoque, se observan clases, se discuten las prácticas, se asesora al docente y se le provee ayuda en la elaboración de nuevas herramientas de trabajo. Hay una gran interacción individual *con* y *entre* maestros, y esta forma de trabajo, uno a uno, permite el análisis de lo que sucede en las salas/aulas. El capacitador se convierte así en una suerte de asesor personal que entiende la situación por la que atraviesa el docente y la hace propia, pero con la suficiente distancia como para poder impartirle objetividad a su asesoría.

Ferry (1997, en Anijovich, 2009) sugiere que no nos formamos cuando realizamos la práctica, sino cuando hacemos un paréntesis para reflexionar sobre ella. Cuando el docente se reúne con sus pares, relata sus experiencias y puede reflexionar sobre temas pedagógicos reales y cotidianos. Esto, de alguna manera, acorta la distancia entre la teoría y la práctica, y permite entender el quehacer cotidiano, siempre con el objetivo de enseñar mejor. En otras palabras: “la práctica no debe considerarse una mera aplicación directa de la teoría, sino un escenario complejo, incierto y cambiante donde se producen interacciones que merece la pena observar, relacionar, contrastar, cuestionar y reformular (...)” (Schön, 1983, en Pérez Gómez, 2010).

En las acciones el docente pone en juego sus ideas preconcebidas sobre lo que es enseñar y las cuestiona donde puede abrirse

a otra forma de hacer. Como sugiere Pérez Gómez (2010), puede ubicarse en una nueva situación, ya que el tener una experiencia distinta promoverá que sus prácticas también sean diferentes.

Cuando reflexionamos en grupo, también se produce la socialización del saber pedagógico: los docentes comparten sus experiencias, aquello que aprendieron, y se produce un diálogo que se analiza entre todos y sin juzgar a nadie.

Este estilo de formación supone “concebir ese lugar de autoridad no sobre otros, sino *con* otros (Greco, 2012: 79), a la vez que posibilita la circulación del saber pedagógico”. El hecho de que nadie juzgue al otro me parece muy importante. Significa que hay confianza suficiente para arriesgarse a compartir aquello de lo que no estamos seguros, pero siempre con el afán de mejorar. Relatar nuestras experiencias en este marco es entonces una instancia de formación.

Hay diferentes autores (Aillaud, 2011; McEwan, 2005; Goodson y Walker, 2005; Zeller, 2005; Beattie, 2000; Conle, 2001) que sugieren que la reflexión sobre la práctica y la narración conducen a la modificación de cómo piensa el docente y, por consiguiente, de cómo actúa. Ellos sostienen que, en la interacción entre la práctica y lo que narramos de ella, encontramos nuevas formas de hacer y así podemos iniciar un cambio cualitativo de las prácticas.

Conle y Beattie hacen hincapié en nuestra propia historia como docentes, en nuestra biografía docente, nuestros conocimientos previos, experiencias, preocupaciones y en cómo esto debe ser material de reflexión. Debe ser puesto sobre el tapete para volver a examinar nuestras vivencias y concepciones a la luz de nuevos descubrimientos y experiencias. La revisión nos permitirá conocer más profundamente nuestra identidad profesional y crear una identidad individual y un conocimiento profesional único ya que los individuos construyen y reconstruyen significados con componentes cognitivos, pero también intuitivos, afectivos y emocionales. Reconstruir estos significados de manera sistemática en los escenarios cotidianos es lo que propone Pérez Gómez, y de esta manera construir la propia experiencia, la propia “teoría informada” (Pérez Gómez, 2010: 93).

Cuando comenzamos a capacitarnos y a realizar prácticas en las salas, narrábamos nuestras experiencias en grupo, y aquí surgió la posibilidad de registrar las actividades.

Escribir para narrar la práctica

Si bien la escritura en sí misma presentó un desafío, también nos permitió registrar el proceso que estábamos transitando, y esto significó volver a analizar nuestra práctica para crear sentido. Lo primero de lo que nos dimos cuenta es que no se puede escribir sobre aquello que no se tiene en claro.

En un principio, cuando con las maestras comentábamos acerca de la experiencia personal al escribir los diferentes capítulos, todas acordamos que las preguntas que surgieron fueron: ¿Podré hacerlo? ¿Estoy capacitada para escribir un libro? ¿A quién podría interesarle mi experiencia? ¿No sería mejor registrar la de un experto? Algunos sentimos una *tensión* entre dar cuenta de lo aprendido, citando autores, y plasmar nuestra voz en lo que escribíamos. Nuestra voz nunca sería la de un experto, por ello la tentación de citar era un modo de legitimarnos. Sin embargo, una vez comenzado el proceso de escritura fuimos adquiriendo mayor seguridad. Había ciertos conocimientos referidos a la escritura, como el tema de las citas, por ejemplo, en las que hubo que investigar y acordar. Y también hubo que definir y acordar la estructura interna de los capítulos, el título del libro, y los títulos y subtítulos de los capítulos, etc. Y si bien el proceso de escritura tuvo altibajos y, por momentos, produjo cierta incertidumbre, el hecho mismo de escribir en grupo permitió aprovechar los conocimientos y las competencias de los diferentes miembros del equipo de trabajo. De hecho, una de las contribuciones que se aportaron entre los docentes fueron las herramientas tecnológicas. Se abrieron espacios en la web 2.0, se compartieron los trabajos y se realizaron correcciones conjuntas en la nube, entre otras cosas. Algunos maestros, en esos momentos de incertidumbre que surgieron, optaron por detener el trabajo por algún tiempo, para tomar distancia y retomarlo más adelante con mayor entusiasmo e ideas más claras.

ESCRIBIR UN LIBRO: UNA DECISIÓN IMPORTANTE

Los motivos que nos impulsaron a escribir un libro fueron nuestro deseo de comunicar experiencias que mostraran cómo trabajamos la metacognición en el Nivel Inicial. También queríamos compartir con la comunidad educativa nuestra experiencia de aprendizaje en servicio y de trabajo colaborativo, que nos permitió unir la teoría y la práctica, e invitar a otros a explorar nuevos abordajes de la enseñanza en este nivel. Además resultó un dispositivo de formación muy efectivo, porque todo el proceso nos permitió aprender muchísimo ya que nos obligó a integrar y profundizar lo que habíamos aprendido en las capacitaciones anteriores.

Esta experiencia generó cambios en las relaciones interpersonales. Si bien el trabajo en equipo parecería ser más fácil que el trabajo individual en algunos aspectos, ya que se contribuye a lo que otros proponen, se comparten habilidades y conocimiento y se discuten diferentes ideas que conllevan a generar nuevas propuestas; en ocasiones, ponerse de acuerdo presentó un desafío. Lo que sí se observó es que se produjo un cambio en las conversaciones, en la sala de profesores. Durante este proceso de escritura era más habitual escuchar discusiones acerca de la bibliografía que los distintos maestros habían leído y que recomendaban a otros, en base a lo que debían investigar para poder fundamentar los descubrimientos en la sala que intentaban reflejar en sus propios capítulos, distintos aspectos de la escritura, o diferentes formas de abordar las prácticas que se estaban llevando a cabo en las aulas.

Entre los acuerdos a los que tuvieron que llegar los docentes, el fundamental fue elegir las experiencias que se incluirían en el libro, las que se eligieron con el consenso de todos los integrantes de cada grupo. Así se seleccionaron experiencias que permitieran mostrar más claramente el proceso de los alumnos, y no solo las experiencias exitosas, sino aquellas que no habían resultado según las expectativas de los docentes, pero sobre las que se había reflexionado y en las que se habían introducido cambios. Se trató de reflejar el proceso de los alumnos, pero también el proceso de los docentes.

EL ROL DEL DIRECTOR EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA

Beillerot (1996: 20) se refiere al formador como la persona cuyo trabajo “consiste en establecer e implementar procedimientos que le permitan al adulto aprender”. Ferry (1997, en Anijovich, 2009) también se refiere a este tema y comenta: “... uno se forma a sí mismo, pero uno se forma solo por mediación”. Lo que estos autores plantean es que hay diferentes tipos de mediadores, por ejemplo: los formadores, las instancias de capacitación y las lecturas. Además, estos autores enfatizan la noción de que no hay formación si no hay reflexión, y es aquí donde aparece la figura del Director.

El Director debería cumplir el rol de mediador para que se produzca la formación, es la persona que posibilita las instancias de aprendizaje, el que las organiza, facilitando el trabajo en equipo, la reflexión conjunta y permitiendo que los integrantes del equipo docente descubran y desarrollen sus propias capacidades.

Según Beillerot (1996), entre las tareas del formador hay algunas bastante específicas, por ejemplo: saber administrar una institución, poder analizar su entorno y sus necesidades, tener la capacidad de organizar un dispositivo de formación⁵, evaluar los resultados, capitalizar las experiencias de aprendizaje y difundirlas. El autor mencionado habla de construir un plan operativo. Desde mi punto de vista, en relación con lo pedagógico, Beillerot se refiere a planificar una progresión en los dispositivos de formación de los maestros de una institución, tomando en cuenta las necesidades de la institución tanto como las de sus docentes.

Un Director que posea las competencias del formador es la persona indicada para propiciar que los maestros de su escuela se involucren en una formación en servicio que les permita avanzar y estudiar en forma continua.

Terigi (2012) dice al respecto que el docente va logrando diferentes metas en forma paulatina y con el correr de los años, es decir,

5. Cuando Beillerot (1996) habla de *dispositivo de formación*, se refiere al tipo de instancia que se organiza para educar a los adultos.

no se convierte en un experto de un día para el otro. Por esta razón sostenemos que las diferentes instancias de formación en servicio y la reflexión sobre ellas le permitirá al docente introducir cambios en su quehacer cotidiano.

Otra de las funciones del Director es evaluar las prácticas de los docentes. Una instancia de evaluación importante es la observación, y es algo que el Director debe implementar personalmente pero, además, puede favorecer la observación entre pares en la concepción de que “la observación está al servicio de una formación centrada en el análisis” (Ferry, 1997, en Anijovich, 2009: 62).

Pensamos que todo docente reflexivo debería aprender a observar sistemáticamente, y la observación de otros será una manera de aprender a analizar sus propias prácticas. La reflexión sobre lo que hacemos y sobre cómo lo hacemos nos permite cambiar. La observación es uno de los dispositivos al servicio de los docentes para justamente poder tomar distancia, evaluar y autoevaluarse, con el objetivo de mejorar la práctica.

Durante la capacitación previa, así como durante la escritura de este libro, los docentes tuvieron la oportunidad de observar las clases de sus pares, pudieron ver videos de diferentes actividades en las salas donde se trabajó la metacognición con los alumnos, leyeron diferentes registros de observación, y el material se discutió grupalmente; y esta fue una instancia de aprendizaje colectivo.

Wenger (2006) habla de una comunidad de aprendizaje como un grupo de personas que aprenden juntas, que comparten un interés común, una pasión por lo que hacen y pueden, a través de la interacción, aprender a hacer aún mejor. En una comunidad de aprendizaje, la atención está centrada en las personas y en la estructura social, lo que les permite a los integrantes aprender de los demás. Internet y las nuevas tecnologías han posibilitado la creación de muchas comunidades de aprendizaje.

Entonces, el requisito esencial para que exista una comunidad de aprendizaje es que haya un interés común y deseos de aprender. La comunidad se convoca o autoconvoca. Si bien no es imprescindible que los miembros de una comunidad trabajen juntos,

podríamos afirmar que ese trabajo en conjunto permitió que la tarea fluyera con mayor naturalidad.

Sería deseable que la institución educativa se constituyera en una comunidad de aprendizaje donde los docentes tengan un interés en común: mejorar sus prácticas y centrarlas en el bienestar de los alumnos.

La figura del Director es esencial para que la comunidad se constituya y se sostenga en el tiempo. Además, el Director es parte de dicha comunidad y aprende a la par de los demás, pero fundamentalmente, puede permitir el error, la posibilidad de equivocarse en pos de un aprendizaje en común, y con esta actitud podrá favorecer la consolidación de una cultura de “disposición a equivocarse para aprender” (Claxton, 2001). Esta cultura abre la posibilidad de pensar que las cosas pueden hacerse de otra manera. De este modo, cuando un miembro del grupo aprende, aprende todo el equipo; y cuando el que conduce el equipo permite el error, todos se arriesgan.

A MODO DE CONCLUSIÓN Y DE INVITACIÓN A LA LECTURA

Para concluir este capítulo, y a riesgo de incurrir en repeticiones innecesarias, nos permitimos recomendar el proceso de reflexionar sobre la propia práctica para luego atreverse a registrar la experiencia.

Creemos que ni el trabajo con la teoría únicamente, ni la práctica por sí sola aseguran el perfeccionamiento del conocimiento práctico de los docentes. Por ello, recomendamos la interrelación de ambos, que se da con la reflexión y discusión, con la investigación de los maestros sobre sus propias prácticas.

También quisiéramos hacer hincapié en la escritura colaborativa como un dispositivo de formación y una manera de evaluar nuestra reflexión y nuestra acción. La reflexión y la posterior narración permiten reevaluar preconceptos, comportamientos, habilidades, conocimientos, actitudes y valores y además, posibilitan construir un nuevo significado para las “viejas” prácticas.

No es necesario comenzar con un libro... De alguna manera, el presente libro fue un accidente, algo que surgió durante el proceso mismo. Se puede, y nos atrevemos a recomendar, comenzar con experiencias más cortas. Lo importante es animarnos a registrarlas pensando en un lector que pueda comprenderlas. Lo importante es que el trabajo se realice en equipo ya que siempre resultará más rico y contenedor por proveer compañeros en quienes apoyarse, con quienes discutir, debatir, aunar criterios y reflexionar. Sin trabajo en equipo, esta experiencia no hubiese resultado tan enriquecedora para todos y cada uno de los miembros del grupo. De hecho, sin el trabajo en equipo y el apoyo entre sus integrantes, este proyecto e instancia de formación no habría sido posible.

Solo nos queda invitar al lector a conocer las experiencias que integran este libro. Para facilitar la construcción del propio trayecto de lectura, a continuación, sintetizo los contenidos de los capítulos.

En el capítulo 1, "Enseñar habilidades metacognitivas", se sintetizan los conceptos teóricos que fueron el marco de referencia para planificar e implementar las actividades desarrolladas en las diferentes salas, y se reflexiona sobre los hallazgos y las dudas que surgieron en el equipo docente, al ensayar estrategias de enseñanza en el marco de un enfoque metacognitivo en el Jardín de Infantes.

En "Reflotando ¿la fantasía? Primeros pasos en la indagación", capítulo 2, se describen dos experiencias realizadas en Sala de 2 años, en las que se ha resignificado la enseñanza de un contenido tradicional en este nivel: la flotación.

En "Cocinando hipótesis", es decir, el capítulo 3, se describe una experiencia en Sala de 3 años, en la que se plantea la preparación de gelatina como una actividad que permita ensayar la formulación y contrastación de hipótesis, anticipando acciones y observando sus consecuencias.

El capítulo 4 "¿Para qué preguntamos? Nuevas miradas al modo de formular preguntas en el Nivel Inicial" reflexiona sobre el uso y el valor de las preguntas en el aula e ilustra sus reflexiones con dos actividades desarrolladas en la Sala de 4 años.

En "Reflexionar, anticipar, evaluar. Aprendiendo a autorregular

las habilidades de pensamiento en la Sala de 5 años”, capítulo 5, se presenta la propuesta de las docentes para trabajar con los alumnos sobre el desarrollo del “lenguaje de pensamiento” como un modo de hacer visible la actividad cognitiva y aprender a autorregularla.

En “Emoción y pensamiento. Puentes entre la metacognición y la inteligencia emocional” (capítulo 6), se aborda el controvertido tema de las interacciones entre pensamiento y emoción, y se propone un modo de trabajar ambas dimensiones en forma integrada.

“Portafolios en el Jardín. Una evaluación alternativa posible”, capítulo 7, plantea una nueva concepción de evaluación que se inicia en el Nivel Inicial y continúa durante toda la escolaridad posterior, lo que favorece el reconocimiento de los progresos en el aprendizaje.

“*Pinceladas de autor: Aprender habilidades metacognitivas escribiendo un cuento a través del maestro*”, capítulo 8, da cuenta de una experiencia realizada en forma transversal con la colaboración de diferentes áreas y de la confección de un producto final, un libro de cuentos, integrado por relatos producidos por las distintas salas del Jardín de Infantes, a partir de una obra de arte de un pintor reconocido.

“Filosofía con niños en el Nivel Inicial” (capítulo 9) plantea la posibilidad de iniciar a los niños en la reflexión filosófica desde temprana edad, así como los efectos cognitivos, emocionales y sociales que esta práctica favorece. Describe además ejemplos en los que se pueden observar evidencias de “diálogos filosóficos” desarrollados con los alumnos del Jardín de Infantes.

A modo de cierre, en el epílogo se propone compartir con el lector una experiencia de reflexión metacognitiva colectiva. La misma fue desarrollada conjuntamente por todas las autoras de este libro a partir de la revisión del proceso de escritura y el reconocimiento de los obstáculos que se debieron superar, y los aprendizajes y satisfacciones obtenidas.